

## **Politik dalam Pendidikan Vernakular Cina di Semenanjung Malaysia: Satu Perspektif Hubungan Etnik Majoriti-Minoriti**

**TAN YAO SUA**

*Calon Ph.D.,*

*Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan,  
Universiti Sains Malaysia.*

### **ABSTRACT**

*This paper attempts to provide a theoretical framework to conceptualize the intense ethnic assertions in the politics of Chinese vernacular education in Peninsular Malaysia from the perspective of majority-minority ethnic relations in a multi-ethnic society. It examines four educational policies, namely, Razak Report, 1956, Education Ordinance, 1957, Rahman Talib Report, 1960 and Education Act, 1961. It posits the notion that inherent in the phenomenon of majority-minority ethnic relations is the manifestation of ethnic domination-subordination. More often than not, the dynamics of ethnic domination-subordination is a function of the comparative strength in numerical size as well as political and economic leverage held by one ethnic group over the other. Looking from this perspective, it is obvious that the ethnic Chinese minority and ethnic Malay majority in Peninsular Malaysia have differing strength which ultimately influenced their assertions in the formulation and implementation of educational policies, and thus, have to be duly accommodated by the ruling political elites of this country. The four educational policies examined in this paper are clear examples of how differing majority-minority ethnic assertions are accommodated in the long term interests of nation building in this country.*

### **Pengenalan**

Pendidikan untuk etnik minoriti sering merupakan satu isu berkontroversi dalam konteks penggubalan serta pelaksanaan dasar pendidikan sesebuah negara yang penduduknya majmuk. Lazimnya, isu ini terikat dengan dua kepentingan etnik majoriti dan etnik minoriti yang bercanggah. Pertama, tuntutan etnik minoriti untuk mengekalkan bahasa, budaya, dan identiti etnik. Kedua, tuntutan etnik majoriti untuk memantapkan nilai-nilai dan norma-norma mereka sebagai komponen teras dalam proses pembinaan negara.

Dalam konteks sejarah perkembangan pendidikan vernakular Cina di Semenanjung Malaysia, dua isu yang disebutkan di atas adalah relevan. Ada dua persoalan dibincangkan dalam kertas kerja ini. Pertama, bagaimanakah kedua-dua isu ini ditangani? Kedua, apakah rasional yang mendasari penyelesaian isu-isu ini? Kertas kerja ini berfokus pada penggubalan dan pelaksanaan Laporan Razak 1956, Ordinan Pelajaran 1957, Laporan Rahman Talib 1960, dan Akta Pelajaran 1961.

## Latar Belakang

Pembentukan masyarakat majmuk di Tanah Melayu telah banyak dikaji dan didokumentasikan (Freeman, 1960; Purcell, 1965; 1967). Memadai disebut di sini bahawa kedatangan imigran-imigran Cina dan India secara beramai-ramai ke rantau ini pada awal abad ke 20 akibat dasar penjajah Inggeris, merupakan punca utama yang menyebabkan pembentukan masyarakat majmuk di Tanah Melayu. Tatkala negara ini mencapai kemerdekaan pada tahun 1957, komposisi tiga etnik utama di negara ini ialah 49.8% Melayu, 37.2% Cina, dan 11.7% India (Fernandez et al., 1975:13). Komposisi etnik ini digunakan sebagai titik tolak untuk meninjau hubungan etnik di negara ini dari perspektif majoriti-minoriti iaitu etnik Melayu sebagai etnik majoriti manakala etnik Cina dan etnik India sebagai etnik minoriti.

Hubungan etnik bersifat majoriti-minoriti ini turut dirumitkan oleh beberapa ciri hubungan etnik lain di kalangan tiga etnik utama negara ini. Pertama, perbezaan ciri-ciri etnik *primordial*. Kedua, segregasi sosial dari segi pendidikan, petempatan, dan perkerjaan akibat dasar 'pecah dan perintah' penjajah Inggeris. Ketiga, perbandingan kekuatan relatif dari segi politik dan ekonomi.

Ciri-ciri hubungan etnik yang dibangkitkan di atas hanya ditinjau berlandaskan senario sosioekonomi dan politik di Semenanjung Malaysia bagi tempoh menjelang kemerdekaan sehingga awal tahun-tahun 60-an dengan tumpuan terhadap hubungan etnik antara etnik Melayu dengan etnik Cina mengikut perspektif majoriti-minoriti. Hubungan etnik ini digunakan sebagai asas untuk menerangkan hala tuju penggubalan dan pelaksanaan beberapa dasar pendidikan negara ini.

## Tinjauan Kajian

Kajian-kajian tentang politik dalam pendidikan vernakular Cina bagi tempoh sebelum Perang Dunia Kedua sering dikaitkan dengan pergolakan politik di Tanah Besar China. Kajian awal yang berfokus secara khusus pada politik dalam pendidikan vernakular Cina ialah kajian Lee Ting Hui (1957). Kajian ini meninjau isu-isu yang berkaitan dengan dasar penjajah Inggeris di Negeri-Negeri Selat dan Negeri-Negeri Melayu Bersekutu bagi tempoh 1786-1941. Selain itu, isu politik dalam pendidikan vernakular Cina yang disentuh oleh Purcell (1967), Philip Loh (1975), Stephen Leong (1976), dan Yong dan McKenna (1990) juga berkisar pada pengaruh politik Tanah Besar China terhadap perkembangan pendidikan vernakular Cina di Tanah Melayu.

Terdapat beberapa kajian yang meninjau politik dalam pendidikan vernakular Cina selepas Perang Dunia Kedua. Kajian Tan Puay Ching (1980) meneliti peranan *United Chinese School Teachers' Association* (UCSTA atau *Jiaozong*)<sup>1</sup> dalam memperjuangkan



pendidikan vernakular Cina bagi tempoh 1960-1969. Kajian Wong Yoke Nyen (1981) pula meninjau peranan UCSTA dan *United Chinese School Committees' Association* (UCSCA atau *Dongzong*)<sup>2</sup> dalam memperjuangkan isu-isu kerakyatan dan pendidikan bagi tempoh 1945-1957. Tan Liok Ee telah banyak mengkaji beberapa aspek yang berkait dengan politik dalam pendidikan vernakular Cina. Tan (1985) telah mendokumentasikan pergolakan politik pendidikan vernakular Cina bagi tempoh 1945-1961 dengan berfokus pada peranan yang dimainkan oleh pemimpin-pemimpin UCSTA, UCSCA, dan *Malayan Chinese Association* (MCA) dalam menuntut terhadap satu kedudukan yang sah bagi pendidikan vernakular Cina dalam konteks penggubalan dasar pendidikan kebangsaan sebelum dan sejurus selepas negara ini mencapai kemerdekaan. Dalam sebuah rencana yang lain, Tan (1992) telah meninjau isu-isu perjuangan *Dongjiaozong*<sup>3</sup> dalam menentang hegemoni dasar-dasar budaya dan bahasa pemerintah bagi tempoh 1951-1987.

Rata-ratanya, kajian-kajian tentang politik dalam pendidikan vernakular Cina sekadar mendokumentasikan reaksi etnik Cina terhadap dasar pendidikan dan dasar bahasa negara. Untuk mendapatkan satu perspektif berlainan terhadap isu politik dalam pendidikan vernakular Cina di Semenanjung Malaysia, adalah penting agar isu ini dilihat sebagai satu isu minoriti dalam konteks sosial Semenanjung Malaysia yang semakin dipengaruhi oleh aspirasi etnik majoriti Melayu.

## **Rangka Teoritikal**

### **Konsep Kumpulan Etnik**

Lazimnya, sesuatu kumpulan etnik merangkumi satu kategori manusia yang disatupadukan oleh beberapa ciri etnik semula jadi seperti kaum, bahasa, budaya, agama, dan sebagainya. Ciri-ciri ini dapat membezakan sesuatu kumpulan etnik daripada kumpulan-kumpulan etnik lain. Di pihak lain, untuk menjelaskan kedinamikan konsep kumpulan etnik, Barth (1969) telah menekankan perspektif sempadan etnik. Barth (ibid:15) mendapati bahawa sempadan etnik dan bukan ciri-ciri budaya lebih mampu mendefinisikan kewujudan sesuatu kumpulan etnik yang memanifestasikan tingkah laku dan hubungan sosial yang kompleks. Yang penting kepada Barth ialah keahlian dalam sesuatu kumpulan etnik bergantung pada '*a sharing of criteria for evaluation and judgement*' (ibid). Bertitik tolak daripada perspektif sempadan etnik, Hoffman (1991:195) selanjutnya menganggap bahawa stratifikasi sempadan etnik melibatkan tanggapan ahli-ahli sesuatu kumpulan etnik terhadap sesuatu sempadan kumpulan. Meskipun ciri-ciri etnik didapati boleh berubah, namun sempadan etnik dapat dikekalkan asalkan ahli-ahli dalam sesuatu kumpulan etnik mempunyai tanggapan sama terhadap sempadan etnik berkenaan. Umpamanya, dalam keadaan berlakunya perubahan atau kepupusan bahasa asal, bahasa asal ini masih boleh dijadikan simbol untuk mentakrifkan sempadan etnik sesuatu kumpulan etnik. Berdasarkan hakikat ini, De Vos (1975:9) telah menegaskan bahawa ahli-ahli dalam sesuatu kumpulan



etnik boleh berkongsi tanggapan terhadap satu set tradisi yang merangkumi kepercayaan dan amalan agama, bahasa, kesinambungan sejarah, dan keturunan atau asal usul. Kepada De Vos (ibid:6), stratifikasi sempadan etnik lebih bersifat psikologi daripada kewilayahan (*territorial*).

Marger (1991:12-17) telah menerangkan konsep kumpulan etnik berdasarkan lima ciri iaitu budaya, perasaan komuniti, etnosentrisme, *ascribed membership*, dan kewilayahan. Kecuali ciri kewilayahan, ciri-ciri lain telah merangkumi kedua-dua aspek kumpulan etnik yang diterangkan di atas. Ciri budaya dan *ascribed membership* boleh dikaitkan dengan ciri-ciri etnik semula jadi, manakala perasaan komuniti dan etnosentrisme pula boleh dikaitkan dengan tanggapan bersama terhadap stratifikasi sempadan etnik.

Berdasarkan keterangan di atas, terdapat dua jenis identiti yang boleh digunakan untuk mentakrifkan sesuatu kumpulan etnik iaitu identiti yang bersifat objektif dan yang bersifat subjektif (Hoffman, 1991:195-196). Identiti etnik yang bersifat objektif berkait dengan ciri-ciri etnik semula jadi yang boleh diamati manakala identiti etnik yang bersifat subjektif melibatkan proses tanggapan diri ahli-ahli sesuatu kumpulan etnik terhadap sempadan kumpulan etnik. Apa yang nyata ialah pemupukan identiti etnik ini sering dipertahankan oleh kumpulan etnik demi mendukung satu komuniti etnik yang koheren baik untuk etnik majoriti mahupun etnik minoriti.

### **Konsep Hubungan Etnik Majoriti-Minoriti**

Meskipun secara amnya, etnik minoriti sering dianggap sebagai satu komponen masyarakat yang berkedudukan inferior dan dipinggirkan dari aliran utama masyarakat atas saiz numerikal yang kecil (Edwards, 1981:38), namun konsep etnik majoriti-minoriti lebih sesuai dilihat secara perbandingan relatif berdasarkan kriteria-kriteria tertentu. Beberapa takrif dibincangkan selanjutnya untuk menyokong hakikat ini.

Kepada Jeffcoate (1984:8-9), selain kekecilan saiz numerikal serta perbezaan budaya, konsep etnik minoriti boleh dilihat dari perspektif kekurangan kuasa etnik minoriti berbanding dengan etnik majoriti. Edwards (1981:39) juga menekankan perbandingan relatif dari segi status dan kuasa untuk menetapkan status hubungan etnik majoriti-minoriti. Dalam konteks perbandingan status dan kuasa ini, Watson (1985:73) mengutamakan kekuatan ekonomi dan politik.

Hubungan etnik majoriti-minoriti etnik sering bersifat dominasi-subordinasi. Mengikut Yetman dan Steela (1971:4), hubungan majoriti-minoriti tidak timbul sehingga satu kumpulan berjaya mengenakan kehendaknya ke atas kumpulan lain. Dalam usaha untuk mendefinisikan konsep etnik minoriti, antara lain, Thomas (1974:563) juga menekankan hakikat tentang hubungan dominasi-subordinasi. Mengikut Thomas, hubungan ini dapat



menentukan status atau prestij etnik minoriti. Berdasarkan saiz numerikal etnik minoriti yang kurang daripada 50% daripada keseluruhan jumlah penduduk, Schermerhorn (1970a:13-14) telah menganggap bahawa kedudukan etnik minoriti adalah bersifat subordinat. Pendapat Schermerhorn ini boleh disangkal. Saiz numerikal hanya merupakan salah satu faktor penentu yang mempengaruhi hubungan dominasi-subordinasi. Terdapat faktor-faktor atau kriteria-kriteria lain yang turut mempengaruhi hubungan ini. Seperti ditegaskan oleh Garcia (1992:110):

*A minority group is not necessarily the numerical minority within its respective society. Marginal or subordinate status - minority group status - within a society is a function of the power held by members of the majority group.*

Ogbu (1983:169) juga menganggap bahawa sesuatu kumpulan etnik itu berstatus minoriti sekiranya bersubordinat dari segi perbandingan kuasa secara relatif dengan kumpulan-kumpulan etnik lain. Justeru itu, faktor-faktor dan kriteria-kriteria perbandingan mesti dikenal pasti terlebih dahulu sebelum menetapkan status dominasi-subordinasi antara etnik majoriti dengan etnik minoriti.

Berdasarkan perbincangan setakat ini, dua ciri utama yang saling berkait penting disimpulkan untuk mencerminkan kedinamikan konsep hubungan etnik majoriti-minoriti. Pertama, etnik majoriti tidak semestinya sentiasa mengenakan dominasi mutlak ke atas etnik minoriti. Kedua, etnik minoriti tidak semestinya sentiasa bersubordinat secara total kepada etnik majoriti. Justeru itu, keadaan ini menyebabkan tuntutan etnik minoriti dan etnik majoriti begitu rumit ditangani.

Berdasarkan konsep hubungan etnik majoriti-minoriti yang bersifat dinamik ini, maka status etnik minoriti adalah berbeza-beza. Rothermund (1986) membezakan status etnik minoriti dari perspektif sama ada berkedudukan istimewa ataupun berkedudukan tidak istimewa. Perbezaan status ini boleh mempengaruhi kemampuan sesuatu etnik minoriti untuk mempertahankan hak-hak minoriti. Status minoriti yang berbeza-beza juga terjelma dalam penjenisan minoriti. Noss (1994:18-19) telah mengenal pasti tiga jenis minoriti di Asia Tenggara iaitu minoriti budaya, minoriti agama, dan minoriti politik. Ketiga-tiga jenis minoriti ini boleh mempengaruhi proses penggubalan dasar bahasa dan dasar pendidikan sesebuah negara. Minoriti budaya merujuk kepada golongan minoriti yang mempunyai '*a distinct language (or language group) serving as an identifying tag, but with little else to distinguish them from the general population*' (ibid:18). Perbezaan budaya ini perlu diambil kira dalam penggubalan dasar bahasa dan dasar pendidikan sesebuah negara. Tuntutan minoriti agama pula menjadi signifikan kerana bahasanya berkait rapat dengan amalan agama dan lantas itu, perlu dipertimbangkan dalam penggubalan dasar bahasa dan dasar pendidikan sesebuah negara. Minoriti politik pula merujuk kepada mana-mana satu kumpulan yang tidak disatupadukan oleh unsur budaya dan agama. Contohnya, kumpulan



kerjaya, kesatuan pekerja, pelari politik, parti politik, dan sebagainya. Tuntutan minoriti ini lebih berasaskan kepentingan kumpulan daripada bahasa dan budaya *per se*.

Ogbu (1983:169-172) telah memperkenalkan tiga jenis minoriti iaitu minoriti berautonomi, minoriti imigran, dan minoriti *castelike*. Kepada Ogbu, walaupun jenis minoriti berautonomi mempunyai saiz numerikal yang kecil, namun dari segi kuasa politik dan ekonomi, jenis minoriti ini tidak bersubordinat sepenuhnya kepada etnik majoriti. Hal ini disebabkan oleh hakikat bahawa minoriti berautonomi mempunyai kekuatan politik dan ekonomi yang membolehkannya mempertahankan autonomi sendiri. Justeru itu, tidak hairanlah jenis minoriti ini sukar dipinggirkan malahan dapat mengekalkan identiti etnik, agama, bahasa, dan budaya sendiri. Lazimnya, tingkah laku jenis minoriti ini dipandu oleh satu rangka budaya. Minoriti imigran pula merangkumi imigran-imigran yang berhijrah ke sesebuah negara secara sukarela. Jenis minoriti ini hidup terasing dari konteks masyarakat tempatan dan hanya berusaha untuk memperoleh kekayaan sahaja. Jenis minoriti ini masih mengekalkan perikatan yang kukuh dengan negara asal. Akhir sekali, minoriti *castelike* merupakan jenis minoriti yang telah diserap masuk ke dalam masyarakat tempatan secara paksaan. Contohnya, golongan Kulit Hitam di Amerika Syarikat. Jenis minoriti ini tidak memperlihatkan kekuatan berbanding dengan etnik majoriti dominan dan lantas itu, berkedudukan subordinat dan tidak mampu menentang dominasi etnik majoriti.

Selain penjenisan minoriti di atas, Wirth (1970) juga memperkenalkan empat jenis minoriti iaitu minoriti *assimilationist*, minoriti *secessionist*, minoriti *militant*, dan minoriti *pluralistic*. Kumpulan minoriti *assimilationist* rela diintegrasikan ke dalam masyarakat kumpulan etnik dominan. Kumpulan minoriti *secessionist* menuntut terhadap kemerdekaan politik daripada kumpulan dominan yang menguasai sesebuah masyarakat itu. Kumpulan minoriti *militant* akan cuba mengenakan dominasinya ke atas kumpulan-kumpulan etnik lain. Kumpulan minoriti *pluralistic* pula cuba mengekalkan budaya etnik sendiri, dan pada masa yang sama, melibatkan diri dalam institusi-institusi politik dan ekonomi sesebuah masyarakat.

Berdasarkan perbincangan di atas, apa yang nyata ialah status minoriti yang berbeza-beza menunjukkan bahawa konsep etnik minoriti tidak boleh dilihat secara simplistik dan stereotaip iaitu semata-mata berkait dengan satu kumpulan etnik yang bersubordinat secara total dan kerap kali didiskriminasikan oleh etnik majoriti dominan. Sebaliknya, kemampuan sesuatu etnik minoriti untuk mempertahankan hak-hak minoriti adalah bergantung pada kekuatan-kekuatan yang ada pada etnik minoriti itu secara perbandingan relatif dengan etnik majoriti.



## **Hubungan Majoriti-Minoriti antara Etnik Melayu dengan Etnik Cina**

Untuk menerangkan hubungan etnik majoriti-minoriti antara etnik Melayu dengan etnik Cina, tiga kriteria perbandingan relatif dirujuk. Pertama, saiz numerikal. Kedua, kekuatan politik. Ketiga, kekuatan ekonomi.

Dari segi saiz numerikal, adalah nyata bahawa etnik Cina berstatus minoriti berbanding dengan etnik Melayu memandangkan bilangan numerikal etnik Melayu jauh lebih banyak daripada etnik Cina. Di pihak lain, meskipun bilangan numerikal etnik Cina adalah kurang daripada etnik Melayu, namun bilangan ini masih ketara dan mampu membentuk satu *critical mass* untuk mendukung kewujudan satu komuniti etnik yang koheren menerusi pemupukan identiti etnik yang bersifat objektif dan identiti etnik yang bersifat subjektif. Seperti ditegaskan oleh Watson (1992:255), apabila kumpulan-kumpulan etnik adalah cukup besar seperti di Malaysia, kumpulan-kumpulan ini tidak boleh diabaikan. Begitu juga dengan pendapat Ting Chew Peh (1976:28) yang menegaskan bahawa kekuatan numerikal orang Cina di Malaysia yang luar biasa telah menjadikan proses asimilasi satu masalah amat besar.

Kedua, perbandingan kekuatan politik. Menjelang kemerdekaan, MCA yang mewakili kepentingan komuniti etnik Cina telah dapat berkongsi kuasa politik dengan *United Malays National Organization* (UMNO) yang mewakili kepentingan etnik Melayu dan *Malayan Indian Congress* (MIC) yang mewakili kepentingan etnik India di bawah pakatan politik Perikatan yang membentuk kerajaan di Tanah Melayu. Menerusi 'sistem akomodasi elit' (Means, 1990:2-4), penggubalan dan pelaksanaan dasar negara dilakukan secara konsensus di kalangan elit politik dalam Perikatan. Konsensus ini sering bersifat kompromi dengan mengambil kira kedua-dua kepentingan negara dan kepentingan etnik. Dalam isu-isu bahasa dan pendidikan, konsensus ini adalah berlandaskan semangat fasal 152 Perlembagaan Persekutuan yang telah menetapkan status bahasa-bahasa etnik masing-masing. Fasal ini merupakan salah satu kontrak sosial atau *Merdeka Compact* yang dicapai oleh elit-elit politik dalam Perikatan menjelang kemerdekaan (Heng Pek Koon, 1988). Walau bagaimanapun, krisis MCA menjelang pilihan raya 1959 atas perasaan tidak senang hati UMNO terhadap beberapa tuntutan terbuka MCA telah melemahkan kekuatan MCA dan membawa kepada kepinggiran politik MCA (ibid:258).<sup>4</sup> Krisis ini telah memantapkan kedudukan UMNO dalam Perikatan dan menyebabkan kedudukan MCA tidak lagi seperti dulu, malahan tidak dapat duduk bersama-sama dengan UMNO (Tan Kim Hong, 1984:129). Apa yang nyata ialah meskipun semangat konsensus masih dikekalkan dalam Perikatan, namun MCA tidak lagi gigih mempertahankan tuntutan pendidik-pendidik Cina<sup>5</sup> terhadap pendidikan vernakular Cina seperti sebelum ini. Hal ini jelas dilihat dari segi penggubalan dan pelaksanaan Laporan Rahman Talib dan Akta Pelajaran 1961 yang menetapkan hala tuju pendidikan di negara ini.



Ketiga, perbandingan kekuatan ekonomi. Meskipun orang Inggeris masih menguasai nadi ekonomi negara ini tatkala negara ini mencapai kemerdekaan (Puthuchery,1979), namun terdapat perbezaan kuasa ekonomi yang ketara antara etnik Cina dengan etnik Melayu. Secara amnya, etnik Cina giat berkecimpung dalam sektor ekonomi moden manakala etnik Melayu dibelenggui oleh kemunduran ekonomi tradisional di kawasan luar bandar. Justeru itu, kekuatan ekonomi komuniti etnik Cina begitu dominan manakala komuniti etnik Melayu terus dipinggirkan dari aliran utama ekonomi negara. Keadaan ini hanya berubah dengan pelaksanaan Dasar Ekonomi Baru (DEB) (1971-1991).

Berdasarkan ketiga-tiga kriteria perbandingan di atas, sebagai satu komuniti etnik minoriti di Semenanjung Malaysia, etnik Cina tidak bersubordinat secara mutlak kepada etnik Melayu. Hal ini membolehkan etnik Cina menuntut terhadap apa yang dianggap sebagai hak mereka. Tinjauan terhadap sejarah perkembangan pendidikan vernakular Cina di Semenanjung Malaysia jelas menunjukkan bahawa komuniti minoriti etnik Cina secara amnya dan pendidik-pendidik Cina secara khususnya telah menuntut secara gigih terhadap pengekalan bahasa, budaya, dan identiti etnik Cina (*Jiaozong*,1987). Sesungguhnya, tuntutan-tuntutan ini menonjolkan status minoriti etnik Cina di Semenanjung Malaysia yang mirip kepada minoriti *pluralistic* (Wirth,1970) dan minoriti berautonomi (Ogbu,1983). Di pihak lain, etnik Melayu yang memperlihatkan kekuatan numerikal dan politik tetapi mundur dari segi ekonomi pula menuntut terhadap pemantapan bahasa Melayu dalam sistem pendidikan kebangsaan demi memperbaiki tahap mobiliti sosioekonomi mereka. Justeru itu, wujud satu keadaan percanggahan tuntutan antara etnik Cina dengan etnik Melayu terhadap penggubalan dan pelaksanaan dasar pendidikan kebangsaan.

### **Antara Tuntutan Etnik Minoriti dengan Aspirasi Etnik Majoriti**

Sesungguhnya, tuntutan etnik minoriti dalam isu bahasa dan pendidikan dalam masyarakat yang penduduknya majmuk perlu dilihat dalam konteks pembinaan negara yang lebih luas. Lazimnya, tuntutan etnik minoriti terhadap pendidikan bahasa ibunda diselindungi oleh sentimen etnosentrisme untuk menolak pendidikan aliran utama yang mengutamakan penggunaan bahasa etnik majoriti sebagai bahasa pengantar atas kekhuatiran terhadap kepupusan bahasa dan budaya etnik minoriti. Seperti diujahkan oleh Grant (1971:184), penegasan diri linguistik (*linguistic self-assertion*) etnik minoriti sering terjelma dalam bentuk tuntutan terhadap sistem persekolahan dalam bahasa etnik minoriti sendiri dan hal ini mungkin menyebabkan etnik minoriti enggan mempelajari bahasa etnik majoriti biarpun sebagai bahasa kedua.

Meskipun tuntutan etnik minoriti sering bertunjangkan konsep kemajmukan budaya, kononnya, atas prinsip untuk menegakkan keadilan dan kesaksamaan dalam masyarakat yang penduduknya majmuk, namun tuntutan ini membangkitkan masalah-masalah lain



yang lebih besar yang boleh membantutkan proses pembinaan negara pada keseluruhannya. Seperti ditegaskan oleh Chai Hon-Chan (1971:37):

*.....it is difficult to deny that, in a multi-racial society, linguistic pluralism is one of the most intractable barriers to national unity because of its built-in propensity for perpetuating communalism or tribalism, which inhibits the growth of a national culture and a national identity.*

Berdasarkan konteks negara Germany, McLaughlin (1986:35) menegaskan bahawa sarjana-sarjana Jerman telah memberi amaran tentang tuntutan terhadap pemelajaran menerusi bahasa keluarga yang dikhuatiri akan mempercepatkan segregasi di kalangan minoriti dan seterusnya mewujudkan sistem sosial dan sistem pendidikan yang berlainan. Von Maltitz (1975:24) juga membangkitkan implikasi tuntutan etnik minoriti terhadap pemupukan satu identiti nasional:

*It is the opinion also of many persons, both within the school systems and in society in large, that encouraging ethnic minorities to assert their differences and their special identities, in language use and distinctive cultural characteristics, tends to foment political divisiveness rather than to strengthen a feeling of national identity.*

Banyak sarjana telah menegaskan hakikat tentang kedudukan dominan bahasa etnik majoriti dalam konteks pembinaan negara. Mengikut Paulston (1988:1), di kebanyakan negara yang memperlihatkan ciri linguistik dwibahasa, bahasa etnik dominan lebih diiktirafkan sebagai bahasa rasmi negara itu. Kepada Grant (1971:184), apabila sesuatu bahasa dituturi oleh golongan majoriti, penggunaan bahasa ini sebagai bahasa pengantar kebangsaan merupakan sesuatu yang wajar. Mengikut Garcia (1992:110), golongan majoriti telah mengawal hala tuju sesebuah negara. Dalam persoalan bahasa dan budaya, Garcia (ibid:107) memperlihatkan bagaimana *'a dominant ethnic group utilized its language and culture as the nation's'*. Di pihak lain, kepada Fishman (1984:51), penggunaan bahasa majoriti adalah atas sebab *'greater individual and collective advantage'*. Malahan, kepada Paulston (1986:121), *'the norm for groups in prolonged contact within one nation is for the subordinate group to shift to the language of the dominant group'*.

Sesungguhnya, aspirasi etnik majoriti dominan dalam proses pembinaan negara diperkukuhkan oleh hujah Schermerhorn (1970b:55):

*When societies attain the complexity of the nation-state, the state itself becomes more or less identified with the interests and values of a dominant group for fulfilling the functional requirements of the entire society. Such a dominant group is that collectively within a society which has preeminent authority to*



*function as guardians or sustainers of the controlling value system, and as prime allocators of rewards in the society.*

Pemupukan nilai etnik majoriti sebagai teras pembinaan negara juga diutarakan oleh Lau Teik Soon (1974). Kepada Lau (ibid:2), proses pembinaan negara melibatkan pembentukan nilai-nilai nasional untuk ditonjolkan sebagai simbol kesetiaan rakyat. Sekiranya kedudukan etnik majoriti dalam sesebuah negara sudah menjadi mantap, maka nilai-nilai etnik majoriti ini dijadikan asas pembentukan nilai-nilai nasional. Sementara itu, bagi negara-negara yang sedang berada dalam proses pembentukan nilai-nilai nasional, etnik-etnik minoriti boleh cuba mengintegrasikan nilai-nilai mereka ke dalam nilai-nilai nasional. Meskipun nilai-nilai etnik minoriti boleh diterima sebagai sebahagian daripada nilai nasional, namun apa yang nyata ialah kebanyakan nilai nasional akan berteraskan nilai-nilai etnik majoriti.

Memandangkan pendidikan merupakan salah satu alat penting pembinaan negara, maka nilai-nilai etnik majoriti dominan sering disalurkan menerusi kurikulum pendidikan demi mencapai tujuan pembinaan negara. Hal ini telah dinyatakan oleh Bullivant (1981:39):

*It seems to me inevitable that the composition of the core elements in the curriculum must be related to the dominant society, even though this might be interpreted as a form of ethnic hegemony.*

Selain itu, Cummins (1997:109) menegaskan bahawa struktur pendidikan sesebuah negara perlu akur dengan aspirasi etnik majoriti dominan:

*Educational structures also reflect societal power structures. These structures include the organisation of schooling in a broad sense that includes policies, programmes, curriculum and assessment. This organisation is established to achieve the goals of education as defined primarily by the dominant group in society.*

Di pihak lain, Cohen (1976) juga menyentuh tentang peranan pendidikan untuk memenuhi keperluan kebanyakan ahli masyarakat. Kepada Cohen (ibid:37), dasar pendidikan lazimnya meletakkan pelajar-pelajar ke dalam satu sistem yang dapat memenuhi kehendak yang sama seperti ditetapkan oleh sesebuah masyarakat. Justeru itu, adalah nyata bahawa dasar pendidikan sesebuah negara perlu mendukung aspirasi majoriti dominan. Walau bagaimanapun, terdapat sarjana yang berasa bimbang kalau aspirasi majoriti terlalu diutamakan tanpa memberi kelonggaran kepada tuntutan etnik minoriti. Umpamanya, dalam persoalan penggunaan satu bahasa pengantar yang sama, Watson (1980:140) berpendapat bahawa penggunaan bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar mungkin berjaya mewujudkan perpaduan, tetapi pada masa yang sama, juga mungkin membangkitkan perasaan tidak puas hati dan tentangan daripada kumpulan-kumpulan



etnik lain. Dalam satu rencana lain, Watson (1992) mengulangi kebimbangannya. Kepada Watson (ibid:246), sesetengah etnik minoriti mungkin menganggap bahawa sistem pendidikan berperanan membekalkan dan menyebarkan nilai-nilai budaya etnik majoriti dan tanggapan ini menyebabkan mereka berasa bimbang dan seterusnya menolak sistem yang mengancam budaya mereka. Justeru itu, ada sarjana yang berpendapat bahawa percubaan untuk menindas penggunaan bahasa etnik minoriti dalam pendidikan mungkin akan mendatangkan konflik (Smolicz,1986:96-97).

Sesungguhnya, tuntutan etnik minoriti dan etnik majoriti dalam pendidikan memperlihatkan apa yang disebut oleh Bullivant (1981) sebagai dilema pemajmuk (*pluralist dilemma*). Dilema pemajmuk ini telah diterangkan oleh Lynch et al. (1992:10):

*We are not faced with an either/or situation, but one of continual rebalancing and social accommodation, between the poles of unity and diversity, homogeneity and heterogeneity, cohesion and fragmentation.*

Dilema pemajmuk yang dibangkitkan di atas boleh menimbulkan konflik etnik sekiranya tidak ditangani secara rasional. Umpamanya, Smolicz (1986:97) telah melahirkan kekhuatiran tentang kemungkinan berlakunya konflik sekiranya kedua-dua etnik majoriti dan etnik minoriti mendesak secara keterlaluan terhadap kehendak mereka, iaitu kumpulan dominan cuba mewujudkan satu negara monolingual dengan mengenakan syarat pemelajaran bahasa ibunda mereka ke atas golongan-golongan lain, manakala etnik minoriti pula cuba mengekalkan bahasa mereka dengan mengambil pendirian bersifat *separatist* atau *secessionist*. Kerumitan untuk menangani dilema pemajmuk ini diterangkan secara jelas oleh Garcia (1992:109):

*If ethnic groups are given too much autonomy, then national fragmentation is possible. Ethnic groups may demand too much autonomy and attempt to break away from the nation. If ethnic groups are suppressed, then ethnic dissent is manifested. In an attempt to gain some autonomy, the suppressed ethnic groups may form separatist movement. Too much or not enough autonomy both threaten national cohesion.*

Untuk menangani dilema pemajmuk ini, pandangan Grant (1971) relevan dirujuk. Kepada Grant (ibid:184), penggubalan dasar bahasa dan dasar pendidikan perlu mengambil kira tuntutan bahasa daripada kedua-dua etnik majoriti dan etnik minoriti, dan keperluan etnik minoriti untuk mempelajari bahasa etnik majoriti tidak seharusnya dikaitkan dengan imperialisme linguistik yang dikenakan oleh etnik majoriti, malahan pada zaman moden, kebanyakan negara memerlukan satu jenis bahasa pengantar komunikasi baik untuk tujuan praktik mahupun untuk mengelakkan disintegrasi unit-unit nasional. Grant seterusnya menegaskan bahawa satu sistem pendidikan yang menggalakkan penggunaan bahasa etnik minoriti juga secara positif berkehendakkan pemelajaran bahasa kebangsaan.



Dalam analisis terakhir, memandangkan penggubalan dasar bahasa dan dasar pendidikan negara yang penduduknya majmuk sering melibatkan percanggahan tuntutan antara etnik majoriti dengan etnik minoriti, dan ditambahkan dengan kedinamikan fenomena dominasi-subordinasi yang merumitkan lagi tuntutan majoriti-minoriti, maka adalah menjadi tanggungjawab penggubal-penggubal dasar untuk menyelaraskan kedua-dua tuntutan ini berdasarkan senario sosioekonomi dan politik semasa.

## **Penggubalan dan Pelaksanaan Dasar Pendidikan Kebangsaan dan Isu-Isu Pendidikan Vernakular Cina**

### **Dasar-Dasar Pendidikan Sebelum 1956**

Sejak pertengahan tahun-tahun 40-an dan awal tahun-tahun 50-an, penjajah Inggeris telah cuba menyusun semula sistem pendidikan vernakular yang berbeza di Tanah Melayu menerusi penggubalan beberapa dasar pendidikan seperti Rancangan Cheeseman (1946), Laporan Pertama Jawatankuasa Pusat Penasihat Pendidikan (1950), Laporan Kedua Jawatankuasa Pusat Penasihat Pendidikan (1951), Laporan Jawatankuasa Khas (1951), Laporan Barnes (1951), dan Ordinan Pelajaran 1952. Kecuali Rancangan Cheeseman, dasar-dasar pendidikan lain menyarankan pendekatan pendidikan dwibahasa *ala* bahasa Inggeris dan bahasa Melayu untuk menyatupadukan sistem pendidikan di Tanah Melayu. Namun, dasar-dasar ini begitu mengutamakan kepentingan bahasa Inggeris sehingga bahasa Melayu tidak berperanan sebagai teras pembinaan negara. Padahal, masyarakat Melayu pada masa itu begitu kecewa dengan kurangnya peluang pendidikan untuk kanak-kanak Melayu serta kebuntuan sekolah-sekolah Melayu (Abdul Aziz Mat Tom, 1980:140-146). Di pihak lain, penjajah Inggeris juga menghadapi masalah untuk menyerap masuk pendidikan vernakular Cina ke dalam rangka sistem pendidikan kebangsaan. Laporan Fenn-Wu (1951) yang mempertahankan pendidikan vernakular Cina menyulitkan lagi usaha penjajah Inggeris untuk menyatupadukan sistem pendidikan di Tanah Melayu. Rata-ratanya, dasar-dasar yang digubal oleh penjajah Inggeris tidak diterima baik oleh pendidik-pendidik Cina dan guru-guru Melayu. Kepada pendidik-pendidik Cina yang berhasrat mewujudkan satu sistem pendidikan vernakular Cina yang lengkap, mereka mendakwa bahawa penjajah Inggeris cuba memansuhkan sistem pendidikan vernakular Cina baik secara langsung mahupun tidak langsung (*Jiaozong*, 1987). Kepada guru-guru Melayu, mereka begitu tidak berpuas hati dengan kemunduran pendidikan Melayu serta peranan dominan pendidikan Inggeris (Ramanathan, 1985; Haris, 1990).

Justeru itu, menjelang negara ini mencapai kemerdekaan, sistem pendidikan yang berbeza di Tanah Melayu tidak disusun semula. Tuntutan etnik dalam isu bahasa dan pendidikan berlarutan.



## **Laporan Razak 1956 dan Ordinan Pelajaran 1957**

Menjelang kemerdekaan, usaha untuk mengadakan satu sistem pendidikan kebangsaan di Tanah Melayu menjadi terdesak. Sebagai satu langkah kontingensi politik, elit-elit politik dalam pakatan Perikatan yang diberi tanggungjawab untuk membentuk kerajaan Tanah Melayu telah berkompromi agar isu bahasa dan pendidikan tidak berlarutan dan menjejaskan kerjasama dan kestabilan politik yang boleh membantutkan proses peralihan kuasa daripada penjajah Inggeris kepada kerajaan Tanah Melayu. Malahan, pendidik-pendidik Cina yang sebelum ini begitu gigih mempertahankan sistem pendidikan vernakular Cina juga rela meredakan isu ini dan bekerjasama dengan MCA (Tan Liok Ee, 1997). Penggubalan Laporan Razak pada tahun 1956 merupakan satu dasar bersifat kompromi untuk menangani tuntutan-tuntutan etnik dalam pendidikan. Perenggan 9 Laporan Razak menjanjikan satu sistem pendidikan yang dapat diterima oleh semua rakyat di Tanah Melayu.

Untuk memahami dasar kompromi yang menjadi intipati Laporan Razak, hujah Tennant (1975:80) relevan dirujuk:

*Underlying politics in any plural society is the short-term task of avoiding strife between segments while proceeding with the long term task of developing attitudes and patterns of behaviour contributing to stability.*

Meskipun hujah Tennant tidak merujuk secara khusus kepada penggubalan Laporan Razak, namun sesuai digunakan untuk menganalisis matlamat jangka masa panjang dan matlamat jangka masa pendek yang diperakukan oleh Laporan Razak.

Dari perspektif matlamat jangka masa panjang, Laporan Razak memperakukan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar utama dalam sistem pendidikan kebangsaan secara beransur-ansur. Hal ini dinyatakan secara jelas dalam perenggan 12 Laporan Razak yang menyebut:

*Kami percaya juga yang objektif muktamad dasar pendidikan negara ini bermaksud hendak menyatukan budak-budak daripada semua bangsa di dalam negara ini dengan memakai satu peraturan pendidikan yang meliputi semua bangsa dengan menggunakan bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar yang utama, walaupun perkara ini tidak dapat dilaksanakan dengan serta merta melainkan hendaklah diperbuat dengan beransur-ansur.*

Pengiktirafan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar utama dalam sistem pendidikan kebangsaan seperti diperakukan oleh perenggan 12 Laporan Razak telah mendukung konsep pembinaan negara berasaskan konteks tempatan, sesuai dengan keperluan 'historical-psychological' (Tan Chee Beng, 1987:115) etnik Melayu serta menepati 'sejarah



dalaman' (*internal history*) Tanah Melayu (Chandrasekaran,1974:67-68). Meskipun Laporan Razak telah mengiktiraf bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar utama, namun demi mengekalkan kestabilan politik pada peringkat awal pembinaan negara, pengiktirafan ini diperakukan secara beransur-ansur. Mengikut Tan Liok Ee (1997:179), perenggan 12 Laporan Razak memainkan dua fungsi politik:

*As a statement of ultimate objective, it could be used to statisfy Malay demands. On the other hand, non-Malays could be placated by emphasizing that there was no proposal yet to move towards this far-off objectives.....*

Walau bagaimanapun, perenggan 12 Laporan Razak telah menimbulkan perasaan tidak senang hati terutamanya di kalangan guru Melayu dan pendidik Cina. Kepada guru-guru Melayu, mereka mendesak kerajaan agar mempercepatkan proses pelaksanaan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar sekolah (Ramanathan,1985:69-70). Kepada pendidik-pendidik Cina pula, mereka mendakwa bahawa perenggan 12 Laporan Razak diselindungi oleh tujuan terakhir (*ultimate objective*) untuk memansuhkan sistem pendidikan vernakular Cina (Lim Lean Geok,1990:147). Atas perasaan tidak senang hati ini, pendidik-pendidik Cina telah berunding dengan Menteri Pelajaran pada masa itu, Dato' Abdul Razak, dan mengikut mereka, Dato' Abdul Razak telah berjanji bahawa perenggan 12 tidak akan dikanunkan ke dalam Ordinan Pelajaran 1957 (*ibid*). Kepada pendidik-pendidik Cina, perenggan 3 Ordinan Pelajaran 1957 dianggap sebagai hasil rundingan ini. Kepada mereka lagi, perenggan 3 ini telah mempertahankan konsep kemajmukan bahasa dan budaya dalam konteks pembinaan negara di Tanah Melayu. Hal ini akan disentuh semula kemudiannya.

Meskipun Laporan Razak telah mengesyorkan penyeragaman bahasa pengantar sekolah sebagai satu matlamat jangka masa panjang, namun sebagai satu langkah jangka masa pendek, dalam perenggan 54 dan 72, Laporan Razak telah memberi pengiktirafan kepada sistem pendidikan vernakular Cina yang merangkumi sekolah rendah vernakular Cina dan sekolah menengah vernakular Cina. Pengiktirafan ini adalah tertakluk kepada syarat penyeragaman isi kandungan kurikulum mengikut konteks tempatan seperti ditegaskan dalam perenggan 11, Laporan Razak:

Kami percaya iaitu mustahak bagi sekolah-sekolah kita berjiwa Tanah Melayu dan kami telah mencadangkan perkara ini boleh dapat dicapai dengan jalan diadakan satu sukatan pelajaran yang sama bagi semua sekolah supaya semua murid itu mempelajari sama jenis perkara pelajaran walaupun menggunakan bahasa-bahasa lain.

Tujuan penyeragaman kurikulum ini adalah untuk membawa kepada satu orientasi kenegaraan yang sama di kalangan pelajar. Selama ini, kurikulum sekolah vernakular Cina dan Tamil adalah tidak serasi dengan konteks tempatan. Umpamanya, kurikulum sekolah



vernakular Cina begitu terpesong dari konteks tempatan dengan mencerminkan etos negara lain:

*..... the determination to propagate a Chinese cultural pattern.....Some of these subjects (taught) have a different meaning and content from those in English or Malay schools.....a considerable part is concerned with the history, geography and culture of the Chinese mainland (Mason,1959).*

Sesungguhnya, pengiktirafan sistem pendidikan vernakular Cina dalam sistem pendidikan kebangsaan hanya merupakan satu langkah jangka masa pendek bersifat sementara. Hal ini jelas dilihat dari segi perbezaan status antara sekolah rendah vernakular dengan sekolah menengah vernakular seperti diperakukan oleh Laporan Razak. Tentang sekolah rendah vernakular, statusnya adalah terjamin dan dinyatakan secara jelas dalam Laporan Razak. Seperti ditegaskan oleh Tan Liok Ee (1997:174):

*The Razak Report's recommendations on primary schools were unambiguous. The main consideration, at primary level, was to provide basic education to all children reaching school-going age. The committee decided in favour of incorporating the four existing streams of schools into the national system. A common curriculum provided the basis for integrating the different streams into a national system.*

Sementara itu, masa depan sekolah menengah vernakular Cina adalah tidak terjamin. Perenggan 70 Laporan Razak telah menggariskan tujuan untuk mengadakan satu jenis sekolah menengah yang sama. Perenggan 70 ini menyebut:

*.....kami cadangkan bahawa eloklah diadakan suatu jenis sekolah menengah kebangsaan. Di dalamnya murid-murid belajar kerana hendak tamat suatu peperiksaan yang sama bagi semua sekolah jenis itu tetapi jika boleh dikendurkan sedikit aturan pelajaran bagi sekolah-sekolah jenis itu. Maka hendaklah dibenarkan sekolah-sekolah itu atau sebahagian daripada-nya mengambil berat untuk mengajar bahasa-bahasa dan kebudayaan.*

Adalah jelas bahawa perenggan 70 Laporan Razak dituju khas kepada sekolah menengah vernakular Cina kerana perkembangan selanjutnya menunjukkan bahawa perakuan ini telah dilaksanakan dengan segera meskipun Laporan Razak masih belum dikanunkan sebagai Ordinan Pelajaran. Hal ini dijalankan menerusi penetapan bahasa rasmi negara ini sebagai bahasa pengantar dalam peperiksaan awam *Lower Certificate of Education (LCE)* (Tan Liok Ee,1997:180). Kepada pendidik-pendidik Cina, mereka mendakwa bahawa isu bahasa pengantar peperiksaan ini akan menukarkan ciri-ciri sekolah vernakular Cina (Song Zhe Xiang,1986:31). Apa yang jelas ialah sistem pendidikan vernakular Cina begitu gigih



dipertahankan oleh pendidik-pendidik Cina tanpa menyokong matlamat jangka masa panjang Laporan Razak.

Sesungguhnya, kepada pendidik-pendidik Cina, mereka lebih menyokong Ordinan Pelajaran 1957 yang mengkanunkan Laporan Razak 1956 terutamanya perenggan 3 Ordinan Pelajaran 1957 yang menyebut:

*The educational policy of the Federation is to establish a national system of education acceptable to the people as a whole which will satisfy their needs and promote their cultural, social, economic and political development as a nation, with the intention of making the Malay language the national language of the country whilst preserving and sustaining the growth of the language and culture of peoples other than Malays living in the country.*

Kepada pendidik-pendidik Cina lagi, perenggan 3 Ordinan Pelajaran 1957 yang tidak menyentuh tentang peranan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar utama dalam sistem pendidikan kebangsaan seperti diperakukan oleh perenggan 12 Laporan Razak telah menjamin kewujudan pendidikan vernakular Cina (*Jiaozong*, 1987:392). Kepada Lim Lean Geok, pengerusi *Jiaozong* pada masa itu, perenggan 3 Ordinan Pelajaran 1957 adalah selaras dengan semangat fasal 152 Perlembagaan Persekutuan (*ibid*:185). Namun, perkembangan selanjutnya menunjukkan bahawa hala tuju dasar pendidikan negara ini terutamanya di peringkat sekolah menengah telah merealisasikan perenggan 12 Laporan Razak seperti dibincangkan dalam bahagian seterusnya.

### **Laporan Rahman Talib 1960 dan Akta Pelajaran 1961**

Seperti Laporan Razak, Laporan Rahman Talib juga berikhtiar untuk memantapkan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar utama dalam sistem pendidikan kebangsaan demi memupuk integrasi nasional dalam jangka masa panjang (Laporan Rahman Talib, perenggan 22). Di pihak lain, berbeza daripada Laporan Razak yang telah mengiktiraf sistem pendidikan vernakular secara total, Laporan Rahman Talib secara tegas mengurangkan fenomena perbezaan etnik dalam sistem pendidikan kebangsaan demi memupuk satu kesedaran kebangsaan berdasarkan penggunaan bahasa Melayu. Perenggan 18 laporan ini telah memaparkan hasrat ini:

*.....mengekalkan perbezaan bahasa dan perbezaan perkauman itu bagi seluruh sistem pelajaran yang dibelanja dengan wang orang ramai tentulah tidak akan sesuai dengan satu dasar pendidikan yang bertujuan menimbulkan kesedaran kebangsaan dan menjadikan bahasa Melayu sebagai bahasa kebangsaan.*



Untuk memupuk satu kesedaran kebangsaan, perenggan 20 Laporan Rahman Talib seterusnya menolak tuntutan-tuntutan etnik yang memecahbelahkan sistem pendidikan kebangsaan:

*Tidaklah terdapat dalam bidang dasar yang betul-betul bercorak kebangsaan, hendak dipenuhi semua tuntutan daripada tiap-tiap satu kumpulan bahasa dan kebudayaan dalam negara ini.*

Demi mengurangkan perbezaan etnik dalam pendidikan, penyeragaman pendidikan di peringkat sekolah menengah menjadi salah satu sasaran utama Laporan Rahman Talib. Menerusi perenggan 67, Laporan Rahman Talib telah memperakukan penyisihan sekolah-sekolah menengah vernakular Cina daripada aliran utama pendidikan kebangsaan sekiranya sekolah-sekolah ini enggan bertukar ke aliran kebangsaan:

Berkenaan dengan sekolah-sekolah menengah, pada fikiran kami sekolah-sekolah ini hendaklah dijadikan sama ada sekolah bantuan penuh atau sekolah yang bersendirian dalam sistem sekolah-sekolah menengah bantuan separuh penuh yang dijalankan sekarang ini hendaklah diberhentikan selepas diberitahu terlebih dahulu. Ini bermakna yang semua sekolah menengah itu akan menjadi sekolah kebangsaan atau jenis kebangsaan yang dapat bantuan penuh daripada kerajaan ataupun sekolah-sekolah menengah yang bersendirian yang tidak mendapat bantuan daripada kerajaan; dalam sekolah-sekolah bantuan penuh bahasa pengantarnya yang utama ialah salah satu daripada dua bahasa rasmi, sungguhpun pengajian bahasa-bahasa yang lain boleh diadakan dalam sekolah-sekolah ini.

Sementara itu, seperti Laporan Razak, *status quo* sekolah rendah vernakular telah dikekalkan oleh Laporan Rahman Talib. Perenggan 20 Laporan Rahman Talib menyebut, “kami percaya bahawa cara yang ada sekarang iaitu mengadakan atas perbelanjaan negara pelajaran rendah di dalam tiap-tiap satu daripada empat bahasa yang besar itu.....”. Tidak hairanlah kepada etnik Melayu, mereka menganggap Laporan Rahman Talib merupakan satu lagi langkah kerajaan yang begitu samar dan tidak tentu hala dalam objektifnya untuk membentuk satu sistem pendidikan kebangsaan terutamanya dalam usaha untuk menjadikan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar tunggal di semua sekolah (Haris, 1990:118).

Perakuan untuk menyisihkan sekolah menengah vernakular Cina telah dibantah secara gigih oleh pendidik-pendidik Cina. Kepada Lim Lean Geok, perakuan ini telah menyeleweng daripada semangat Ordinan Pelajaran 1957 dan bertujuan memansuhkan bahasa dan budaya Cina (Jiaozong, 1987:185). Di pihak lain, tidak seperti dalam penggubalan Laporan Razak yang memperlihatkan kerjasama rapat antara MCA dengan pendidik-pendidik Cina, pemimpin-pemimpin MCA telah bertindak sebagai jurucakap



kerajaan untuk menyeru kepada komuniti etnik Cina agar menyokong Laporan Rahman Talib. Rata-ratanya, kepada pemimpin-pemimpin MCA, Laporan Rahman Talib telah mengutamakan integrasi nasional berdasarkan konteks tempatan. Di samping itu, mereka juga memberi jaminan bahawa bahasa dan budaya Cina tidak akan terjejas berdasarkan tiga alasan (*Jiaozong*, 1984, Jilid II:31-38). Pertama, pengekalan *status quo* SRJK(C) adalah memadai untuk mengekalkan bahasa dan budaya Cina. Kedua, bagi sekolah menengah vernakular Cina yang bertukar ke aliran kebangsaan, sekolah persendirian Cina (*Duzhong*) boleh ditubuhkan sebagai sekolah cawangan. Ketiga, 1/3 daripada jumlah waktu pengajaran diperuntukkan kepada pengajaran bahasa Cina dan Kesusasteraan Cina di sekolah menengah vernakular Cina yang bertukar ke aliran kebangsaan.

Meskipun Laporan Rahman Talib telah dibantah secara gigih oleh pendidik-pendidik Cina, namun kerajaan tidak tunduk kepada desakan mereka. Perakuan untuk menyisihkan sekolah menengah vernakular Cina turut dikanunkan ke dalam Akta Pelajaran 1961 yang hanya memperakukan dua jenis sekolah menengah sahaja. Pertama, sekolah menengah kebangsaan yang dibantu secara penuh dan menggunakan bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar. Di jenis sekolah ini, bahasa Inggeris merupakan salah satu mata pelajaran wajib dan bahasa Cina dan bahasa Tamil diajar sebagai mata pelajaran jika diminta oleh 15 orang ibu bapa pelajar. Kedua, sekolah menengah jenis kebangsaan yang juga dibantu secara penuh oleh kerajaan dan menggunakan bahasa Inggeris sebagai bahasa pengantar. Di jenis sekolah ini, bahasa Melayu merupakan salah satu mata pelajaran wajib dan bahasa Cina dan bahasa Tamil diajar sebagai mata pelajaran bahasa jika diminta oleh 15 orang ibu bapa pelajar (*Education Act, 1961:222-223*).

Perakuan Laporan Rahman Talib yang dikanunkan oleh Akta Pelajaran 1961 ini telah menyebabkan Jemaah-Jemaah Lembaga Pengurus sekolah menengah vernakular Cina terperangkap dalam dilema. Di satu pihak, mereka perlu mempertahankan *raison d'etre* penubuhan sekolah vernakular Cina. Di pihak lain, mereka perlu menangani masalah kewangan serta kebuntuan mobiliti sosioekonomi pelajar sekiranya enggan mengakuri dasar pendidikan. Akhirnya, 54 daripada 70 buah sekolah menengah vernakular Cina telah bertukar ke aliran kebangsaan (Tan Liok Ee, 1988:62). Sekolah-sekolah lain wujud sebagai *Duzhong*.

Berdasarkan perbincangan di atas, nyata sekali Laporan Rahman Talib dan Akta Pelajaran 1961 telah mengemaskinikan dasar kompromi yang diperakukan oleh Laporan Razak. Penyisihan sekolah menengah vernakular Cina merupakan satu langkah tegas memandangkan kewujudan sekolah menengah ini telah menyediakan satu saluran kepada pelajar-pelajar sekolah rendah vernakular Cina untuk terus belajar dalam aliran bahasa Cina dan lantas itu, mengekalkan perbezaan etnik dalam sistem pendidikan kebangsaan. Penyisihan sekolah-sekolah menengah vernakular Cina ini tidak boleh dilihat sebagai satu langkah untuk memansuhkan bahasa dan budaya Cina kerana sekolah-sekolah menengah



vernakular Cina yang enggan mengakuri dasar pendidikan kebangsaan masih dibenarkan wujud sebagai *Duzhong*. Apa yang jelas ialah kerajaan tidak mahu mengiktiraf satu komponen pendidikan yang mempersengitkan fenomena perbezaan etnik dalam sistem pendidikan kebangsaan. Dengan penukaran aliran ini, kebanyakan pelajar sekolah rendah vernakular Cina diserap masuk ke dalam aliran kebangsaan. Meskipun pada peringkat awal, bahasa pengantar Inggeris digunakan, namun pada tahun-tahun 70-an, penggunaan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar utama di sekolah menengah telah dikuatkuasakan (Asmah, 1976:108-109). Dengan ini, hasrat untuk menjadikan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar utama dalam sistem pendidikan kebangsaan akhirnya tercapai.

Di pihak lain, pengekalan *status quo* SRJK(C) dalam sistem pendidikan kebangsaan merupakan satu langkah yang munasabah untuk mengakomodasikan tuntutan linguistik etnik Cina di peringkat pendidikan formatif. Kelonggaran ini tidak menjejaskan keunggulan bahasa Melayu pada keseluruhannya kerana kebanyakan pelajar lepasan sekolah rendah vernakular Cina akan belajar menerusi bahasa pengantar Melayu di sekolah menengah kerajaan.

Justeru itu, Laporan Rahman Talib telah memperlihatkan kompromi antara penggunaan bahasa etnik majoriti dengan bahasa etnik minoriti. Penyusunan semula sistem pendidikan kebangsaan oleh Laporan Rahman Talib dan Akta Pelajaran 1961 telah mengambil kira tuntutan kedua-dua etnik Melayu dan etnik Cina dan hasilnya ialah satu dasar pendidikan yang berdasarkan rasional bahawa aspirasi nasional perlu diutamakan dan kelonggaran kepada etnik minoriti di peringkat pendidikan formatif adalah memadai untuk memenuhi tuntutan linguistik etnik minoriti.

## **Rumusan**

Kertas kerja ini telah menunjukkan bagaimana tuntutan etnik majoriti Melayu dan etnik minoriti Cina dalam konteks penyusunan semula sistem pendidikan di Semenanjung Malaysia ditangani oleh pihak kerajaan. Dalam usaha untuk menangani tuntutan ini, kerajaan telah menggubal dasar pendidikan yang bersifat kompromi dengan mengambil kira kedua-dua kepentingan nasional dan kepentingan etnik selaras dengan fasal 152 Perlembagaan Persekutuan. Walau bagaimanapun, dasar yang bersifat kompromi ini tidak diterima baik oleh etnik Melayu dan etnik Cina. Di satu pihak, etnik minoriti Cina yang memperlihatkan ciri-ciri minoriti *pluralistic* (Wirth, 1970) dan berautonomi (Ogbu, 1983) telah mempersoalkan dasar pendidikan yang memantapkan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar utama sekolah. Di pihak lain pula, etnik majoriti Melayu yang selama ini dibelenggui oleh kemunduran pendidikan dan kebuntuan mobiliti sosioekonomi pula menuntut agar pemantapan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar sekolah dipercepatkan tanpa mengambil kira kestabilan sosiopolitik. Sesungguhnya, dari perspektif hubungan etnik majoriti-minoriti, tuntutan etnik minoriti dan etnik majoriti yang bercanggah adalah sesuatu yang lumrah dalam masyarakat yang penduduknya majmuk.



Dalam usaha untuk menangani masalah ini, pendekatan akomodatif secara beransur-ansur adalah wajar demi mengekalkan kestabilan sosiopolitik. Tuntutan mana-mana pihak yang bersifat keterlaluan adalah sukar dipenuhi.

#### **Nota**

<sup>1</sup> UCSTA atau *Jiaozong* merupakan gabungan persatuan-persatuan guru-guru sekolah vernakular Cina yang mempertahankan kepentingan pendidikan vernakular Cina dan ditubuhkan pada tahun 1951. Untuk meneliti isu-isu perjuangan UCSTA sehingga tahun-tahun 80-an, sila rujuk *Jiaozong* (1987).

<sup>2</sup> UCSCA atau *Dongzong* merupakan gabungan persatuan-persatuan Lembaga Pengurus sekolah vernakular Cina yang ditubuhkan pada tahun 1954. UCSCA berjuang bersama-sama dengan UCSTA untuk mempertahankan kepentingan pendidikan vernakular Cina. Untuk melihat isu-isu perjuangan UCSCA sehingga tahun-tahun 80-an, sila rujuk *Dongzong* (1987, 3 Jilid).

<sup>3</sup> *Dongjiaozong* merupakan satu singkatan yang digunakan untuk mewakili gabungan antara *Dongzong* dengan *Jiaozong*.

<sup>4</sup> Krisis MCA menjelang pilihan raya 1959 berpunca daripada Lim Chong Eu, yang sebelum ini telah berjaya merebut kepimpinan MCA daripada Tan Cheng Lock. Lim telah membangkitkan isu pendidik vernakular Cina secara lantang di samping isu pembahagian kerusi yang lebih adil kepada MCA. Tuntutan Lim tidak disenangi oleh Tuanku Abdul Rahman dan akhirnya menyebabkan Lim terpaksa meletakkan jawatan Presiden MCA (Heng Pek Koon, 1988).

<sup>5</sup> Pendidik-pendidik Cina dalam konteks kertas kerja ini merujuk secara utamanya kepada pemimpin-pemimpin UCSTA dan UCSCA dan secara amnya kepada mereka yang menyokong usul perjuangan UCSCA dan UCSTA serta mempertahankan sistem pendidikan vernakular Cina di negara ini.



## **BIBLIOGRAFI**

- Abdul Aziz Mat Tom (1980). Persekolahan Melayu 1945-1948: Satu Manifestasi Semangat Perjuangan Melayu. Dalam *Pendidikan di Malaysia: Dahulu dan Sekarang* (Khoo Kay Kim et al., eds.), hlm. 140-164. Kuala Lumpur: Persatuan Sejarah Malaysia.
- Asmah Hj. Omar (1976). *The Teaching of Bahasa Malaysia in the Context of National Language Planning*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little, Brown and Company.
- Bullivant, B. M. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education: Six Case Studies*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Chai Hon-Chan (1971). *Planning Education for a Plural Society*. Paris: UNESCO.
- Chandrasekaran Pillay (1974). Trends in Ethnic Relations. Dalam *Trends in Malaysia II* (Yong, M. C., ed.), hlm. 65-76. Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Cohen, R. W. (1976). An Educational Dilemma: The Lapps and the Swedish Schools. *Comparative Education*. 12: 37-43.
- Cummins, J. (1997) Cultural and Linguistic Diversity in Education: A Mainstream Issues? *Education Review*. 49(2): 105-114.
- De Vos, G. (1975). Ethnic Pluralism: Conflict and Accommodation. Dalam *Ethnic Identity: Cultural Continuities and Changes* (De Vos, G. & Romanucci-Ross, L., eds.), hlm. 5-41. California: Mayfield Publishing Company.
- Dongzong, ed. (1987). *Dongzong sanshinian* (UCSCA, 30 Tahun). 3 Jilid. Kuala Lumpur: United Chinese School Committee's Association of Malaysia (UCSCAM).
- Edwards, J. R.. (1981). The Context of Bilingual Education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2(1): 25-44.
- Federation of Malaya (1950). *First Report of the Central Advisory Committee on Education* (Laporan Holgate) (Council Paper No. 29 of 1950). Kuala Lumpur: Government Press.



- \_\_\_\_\_. (1951a). *Second Report of the Central Advisory Committee on Education* (Council Paper No. 44 of 1951). Kuala Lumpur: Government Press.
  - \_\_\_\_\_. (1951b). *Chinese School and the Education of Chinese Malaysians* (Laporan Fenn-Wu). Kuala Lumpur: Government Press.
  - \_\_\_\_\_. (1951c). *Report of the Committee on Malay Education* (Laporan Barnes). Kuala Lumpur: Government Press.
  - \_\_\_\_\_. (1951d). *Report of the Special Committee Appointed on the 20th Day of September 1951 to Recommend Legislation to Cover All Aspects of Educational Policy for the Federation of Malaya* (Laporan Jawatankuasa Khas) (Council Paper No. 23 of 1951, Kuala Lumpur: Government Press.
  - \_\_\_\_\_. (1952). *The Education Ordinance 1952*. Council Paper No. 63 of 1952. Kuala Lumpur: Government Press.
  - \_\_\_\_\_. (1956). *Report of the Education Committee 1956* (Laporan Razak). Kuala Lumpur: Government Press.
  - \_\_\_\_\_. (1957). *Education Ordinance 1957*. Council Paper No. 2 of 1957. Kuala Lumpur: Government Press.
  - \_\_\_\_\_. (1960). *Report of the Education Review Committee 1960* (Laporan Rahman Talib). Kuala Lumpur: Government Press.
  - \_\_\_\_\_. (1961). *Education Act, 1961 (Act of Parliament No. 43 of 1961)*. Kuala Lumpur: Government Printer
- Fernandez, D. Z., et al. (1975). *The Population of Malaya*. United Nations: C.I.C.R.E.D. series.
- Fishman, J. A.. (1984). Minority Mother Tongues in Education. *Prospects* .XIX(1): 51-61.
- Friedman, M. (1960). The Growth of a Plural Society in Malaya. *Pacific Affairs*. 33: 159-168.
- Garcia, R. L. (1992). Cultural Diversity and Minority Rights: A Consummation Devoutly to be Demurred. Dalam *Cultural Diversity and the Schools* (Vol. 4: Human Rights, Education and Global Responsibilities) (Lynch, J. et al., eds.), hlm. 103-120. London: The Falmer Press.



- Grant, N. (1971). Education and Language. Dalam *Education and Nation-Building in the Third World* (Lowe, J. et al., eds.), hlm. 179-209. Edinburg & London: Scottish Academic Press.
- Haris Md. Jadi (1990). *Etnik, Politik dan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Heng Pek Koon (1988). *Chinese Politics in Malaysia: A History of the Malaysian Chinese Association*. Singapore: Oxford University Press.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London & New York: Longman.
- Jeffcoate, R. (1984). *Ethnic Minorities and Education*. London: Harper & Row.
- Jiaozong, ed. (1984). *Huawen Jiaoyu Shiliao* (Fakta Sejarah Pendidikan Cina). 3 Jilid. Kuala Lumpur: The United Chinese School Teachers' Association of Malaysia (UCSTAM)
- \_\_\_\_\_. (1987). *Jiaozong sanshisannian* (UCSTA, 33 Tahun). Kuala Lumpur:UCSTAM.
- Lau Teik Soon (1974). *Majority-Minority Situation in Singapore*. Singapore: Department of Political Science, University of Singapore.
- Lee Ting Hui alias Lee Ah Chai (1957). *Policies and Politics in Chinese Schools in the Straits Settlements and the Federated Malay States 1786-1941*. M. A. thesis. University of Malaya.
- Lim Lean Geok. (1990). *Fengyu shibannian* (18 Tahun dalam Pergolakan) Jilid 2. Kuala Lumpur: UCSTAM. Diterbit Setelah Pengarang Meninggal.
- Lynch, J. et al., eds. (1992). Editors' Introduction. Dalam *Cultural Diversity and the Schools*. 4 Vols. (Lynch, et al., eds.), hlm. 1-17. London & Washington: The Falmer Press.
- Marger, M. N. (1991). *Race and Ethnic Relations: American and Global Perspectives*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.



- Mason, R. (1959). *The Schools of Malaya*. Singapore: Eastern Unicversity Press Ltd.
- McLaughlin, B. (1986). Multilingual Education: Theory East and West. Dalam *Language and Education in the Multilingual Settings* (Spolsky, B., ed.), hlm. 32 - 52. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Means, G. P. (1991). *Malaysian Politics: Second Generation*. Songapore: Oxford University Press.
- Noss, R. B. (1994). The Unique Context of Language Planning in Southeast Asia. Dalam *Language Planning in Southeast Asia* (Abdullah Hassan, ed.), hlm. 1-51. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ogbu, J. U. (1983). Minority Status and Schooling in Plural Society. *Comparative Education Review*. 27(2): 168-190.
- Paulston, C. B. (1986). Linguistic Consequences of Ethnicity and Nationalism in Multilingual Settings. Dalam *Laguage and Education in Multilingual Settings* (Spolsky, B.,ed.), hlm. 117-152. Clevedon: Multitlingual Matters Ltd.
- \_\_\_\_\_. (1988) Bilingualism and Bilingual Education: An Introduction. Dalam *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education* (Paulston, C. B., ed.), hlm.1-15. Connecticut: Greenwood Press, Inc.
- Philip Loh Fook Seng (1975). *Seeds of Separatism: Educational Policy in Malaya 1874-1940*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Purcell, V. (1965). *Malaysia*. London: Thames and Hodson Ltd.
- \_\_\_\_\_. (1967). *The Chinese in Malaya*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Puthucheary, J. J. (1979). *Ownership and Control in the Malayan Economy*. Kuala Lumpur: University of Malaya Co-operative Bookshop Ltd.
- Ramanathan, K. (1985). *Politik dalam Pendidikan Bahasa*. Kuala Lumpur: Fajar Bakti
- Rothermund, D. (1986). Introduction. Dalam *Education and the Integration of Ethnic Minorities*. (Rothermund, D. & Simon, J., eds.), hlm. 1-11. London: Frances Printer.



Schermerhorn, R. A. (1970a). *Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research*. London: Random House.

\_\_\_\_\_. (1970b). Polarity in the Approach to Comparative Research in Ethnic Relations. Dalam *Minority Responses: Comparative Views of Reactions to Subordination* (Kurokawa, M., ed.), hlm. 55-59. New York: Random House.

Smolicz, J. J. (1981). Culture, Ethnicity and Education: Multiculturalism in a Plural Society. Dalam *World Yearbook of Education 1981: Education of Minorities* (Megarry, J., Nisbet, S. & Hoyle, E., eds.), hlm.17-36. London: Kogan Page.

\_\_\_\_\_. (1986). National Language Policy in Philippines. Dalam *Language and Education in Multilingual Settings* (Spolsky, B., ed.), hlm. 96-116. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Song Zhe Xiang (1984). Huawen zhongxue gaiwei zhunguominxing zhongxue fudai ershi tiaojian de shangque (Tinjauan 20 Syarat Penukaran Sekolah Menengah Vernakular Cina kepada Sekolah Menengah Jenis Kebangsaan). Dalam *Huawen zhongxue gaizhi zhuanji* (Koleksi Khas Penukaran Aliran Sekolah Menengah Vernakular Cina) (Jiaozong, ed.), hlm. 31-33. Kuala Lumpur: UCSTAM.

Stephen Leong Mun Yoon. (1976). *Souces, Agencies and Manifestations of Overseas Chinese Nationalism in Malaya, 1937-1941*. Disertasi Ph. D. University of California.

Tan Chee Beng (1987). Ethnic Relations in Malaysia: In Historical and Sociological Perspectives. *Kajian Malaysia*. V(1): 99-119.

Tan Kim Hong (1984). Zhanhou dama huaren de zhengzhi fazhan (Perkembangan Politik Orang Cina Selepas Perang) Dalam *Malaixiya huaren shi (The History of Chinese in Malaysia)* (Lim Chooi Kwa & Loh Cheng Sun, eds.), hlm. 91-137. Petaling Jaya: The Federation of Alumni Association of Taiwan Universities, Malaysia.

Tan Liok Ee (1985). *Politics of Chinese Education in Malaya, 1945-1961*. Disertasi Ph.D. University of Malaya.

\_\_\_\_\_. (1988). Chinese Independent Schools in West Malaysia: Varying Responses to Changing Demands. Dalam *Changing Identities of the Southeast Asian Chinese Since World War II* (Cushman, J. W. & Wang Gungwu, eds.), hlm. 61-74. Hong Kong: Hong Kong University Press.



- \_\_\_\_\_. (1996). Dongjiaozong and the Challenges to Cultural Hegemony 1951-1987. Dalam *Fragmented Vision: Culture and Politics in Contemporary Malaysia* (Kahn, J. S. & Francis Loh Kok Wah, eds.), hlm. 181-201. Sydney: Allen & Unwin.
- \_\_\_\_\_. (1997). *The Politics of Chinese Education in Malaya, 1945-1961*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Tan Puay Ching (1980). *The Role of UCSTA in the Struggle for Chinese Education and Language Status 1960-1969*. B. A. Academic Exercise. Nanyang University.
- Tennant, P. (1975). Pluralism in West Malaysian Politics. Dalam *Contribution to Asian Studies, Vol 7: Pluralism in Malaysia: Myth and Reality* (Nagata, J. A., ed.), hlm. 79-86. Leiden: E. J. Brill.
- Thomas, L. (1974). Bureaucratic Attitudes and Behaviour as Obstacles to Political Integration of Thai Muslims. *Southeast Asia* 3: 545-566.
- von Maltitz, F. W. (1975). *Living and Learning in Two Languages: Bilingual and Bicultural Education in the United States*. U.S.: McGraw-Hill Book Company.
- Watson, J. K. P. (1980). Education and Cultural Pluralism in Southeast Asia, with Special Reference to Peninsular Malaysia. *Comparative Education*. 16: 139-156.
- Watson, K. (1985). Educational Policy and Provision for a Multicultural Society. Dalam *Key Issues in Education: Comparative Perspectives* (Watson, K., ed.), hlm. 64-86. Australia: Croom Helm.
- \_\_\_\_\_. (1992). Ethnic and Cultural Diversity and Educational Policy in an International Context. Dalam *Cultural Diversity and the Schools* (Vol 4: Human Rights, Education and Global Responsibilities) (Lynch, J. et al., eds.), hlm. 241-269. London & Washington: The Falmer Press.
- Wirth, L. (1970). The Problem of Minority Groups. Dalam *Minority Responses: Comparative Views of Reaction to Subordination* (Kurokawa, M., ed.), hlm. 34-42. New York: Random House.
- Wong Yoke Nyen (1981). *The Role of Chinese Organizations in Malayan Politics (1945-1957): Special References to Citizenship and Education After the War*. M. A. thesis. University of Malaya.



- Yetman, N. R. & Steela, C. H., ed. (1971). *Majority and Minority: The Dynamics of Racial and Ethnic Relations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yong, C. F. & McKenna, R. B. (1990). *The Kuomintang Movement in Southeast Asia*. Singapore: Singapore University Press.